

21º Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable

11º Simposio Regional de Investigación Contable

La Plata, 10 y 11 de Diciembre de 2015

Tema 5: El proceso de enseñanza-aprendizaje en contabilidad. Evaluación.

Didáctica general y didáctica específica.

Título:

**LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE CONTABILIDAD EN LA FCE DE LA UNLP
SOBRE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN COMO LÍMITES Y POSIBILIDADES PARA LA ACCIÓN**

Autoras:

María Alejandra Pedragosa

Liliana Fernández Lorenzo

Mails:

alejandra.pedragosa@econo.unlp.edu.ar

lfernand@isis.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones y Estudios Contables y Unidad Pedagógica

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.

La Plata, Argentina, Noviembre de 2015

RESUMEN

El análisis de las concepciones docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación ampliamente estudiados en un marco general, se abordan aquí con el propósito de delinear particularidades del campo del conocimiento de la enseñanza de la Contabilidad y de acuerdo a los requerimientos formativos de esta disciplina. Se observan además, si son tenidos en cuenta por los docentes y de qué modo, al plantear los objetivos de evaluación según sus concepciones acerca de qué es importante para ser tenido en cuenta en el proceso formativo. Si bien se encuentran algunas propuestas en esta línea que dan cuenta de la identificación de competencias y su posibles evaluaciones (Cepeda, J.M., 2004) o innovaciones de enseñanza y evaluación en el área (Castañeda Martínez & López de Llergo, 2008), son de índole propositiva unidas a perspectivas teóricas definidas, que no recuperan, tal como es el *objetivo de este trabajo, las concepciones de los docentes provenientes desde su propia voz, para dar cuenta de cuestiones centrales que consideran o no, a la hora de pensar la enseñanza y la evaluación de la Contabilidad*. Esperamos abrir un espacio desde el pensamiento de los mismos docentes para la identificación de los modos particulares que se pueden construir para *el desarrollo de una didáctica específica de este campo disciplinar*.

Este trabajo comenta un estudio exploratorio y se enmarca dentro de una metodología esencialmente cualitativa que se complementa e integra con datos de tipo cuantitativo. Se toman como fuentes las 81 encuestas respondidas en forma completa por profesores adjuntos y ayudantes de las cátedras de Contabilidad (I a IX) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP) sobre un total de 144 encuestas y sobre 22 entrevistas a todos los profesores titulares y jefes de auxiliares docentes (JAD) de las mismas cátedras mencionadas, identificados a partir de la planta docente a septiembre de 2014.

La encuesta se encontró disponible desde el 29 de Mayo hasta el 3 de Agosto de 2015, realizada con el programa Lime Survey por mail y las entrevistas presenciales semi estructuradas se realizaron entre agosto de 2014 y agosto de 2015. Las cuestiones abordadas en ambos instrumentos son las referidas a concepciones acerca del aprendizaje y de la evaluación.

El tratamiento de estos datos fue realizado a través de la categorización de las respuestas a partir de la identificación de algunas constantes que aparecían en las mismas, a la luz de las cuales nos propusimos iniciar un análisis interpretativo, incluyendo los datos de índole cuantitativa obtenidos de las respuestas a las preguntas cerradas con opciones. Las categorías elaboradas para el análisis no fueron delineadas a partir del marco teórico, sino que se identificaron a partir de las propias respuestas de los docentes de modo inductivo al estilo de los llamados códigos “in vivo”.

A partir de dicho análisis, emergen ciertos perfiles en las concepciones docentes, que dan cuenta de un corrimiento de las concepciones tradicionales, aunque todavía presentes, centradas en la enseñanza, a una centrada en el *aprendizaje* de los estudiantes. Pero por otro lado, se siguen concentrando en concepciones del aprendizaje referidas a implicaciones cognitivas de los estudiantes que requiere un bajo nivel de involucramiento, como identificar y recordar, comprender conocimientos conceptuales y el desarrollo de habilidades a un nivel de “aplicación” de los modelos enseñados. Se observa de todos modos, la visualización en varios casos de la importancia de un aprendizaje basado en casos y situaciones problemáticas.

En referencia a la *evaluación*, de modo correlativo a la concepción de los aprendizajes, se espera mayoritariamente que los estudiantes den cuenta de ese tipo de aprendizajes, dando consistencia al sistema de concepciones de los docentes, a partir del tipo de definición que hacen de ella y del objeto y objetivos que identifican para este proceso en la enseñanza y el aprendizaje.

En relación a qué se considera central evaluar en cada asignatura, a partir de las expresiones de los docentes, podemos delinear algunos aspectos comunes a la disciplina que atravesarían como

competencias propias del dominio del área que, teniéndolas como objetivos formativos, podrían irse complejizando a lo largo del recorrido para consolidar su dominio. Competencias que se reconocen como propias del campo de la Contabilidad.

Entre la continuidad con una formación general propia de un estudiante universitario y la disrupción que implica la necesidad de formación específica para el ámbito profesional y académico para el que se lo prepara, se van tejiendo las prácticas educativas de nuestros docentes. En esta tensión parece ir “ganando” en lo que hace a la reflexión de los contenidos de la enseñanza, el enfoque de habilidades generales, con una concepción basada no sólo en ese nivel de generalidad sino también en el grado de implicación en la tarea que se le propone y se espera de los estudiantes, siendo en general aquellas de orden inferior las más enunciadas: conocer, comprender, describir; y de nivel medio: relacionar, con menor influencia aquellas referidas a un mayor grado de implicación y compromiso en la tarea, para un aprendizaje profundo (Biggs, 1999), desde la aplicación a la posibilidad de teorización a partir de un aprendizaje contextualizado implicando a los estudiantes en tareas auténticas (Pozo y Perez Echeverría, 2009). Una interesante derivación de este estudio sería estudiar una posible vinculación de las concepciones aquí analizadas con la concepción que sustentan los docentes respecto del status epistemológico de la Contabilidad.

Palabras Claves: Evaluación. Docencia Universitaria. Enseñanza de la Contabilidad.

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre las propias concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación posibilita a los docentes *la toma de consciencia sobre el tipo de aprendizajes que son promovidos así como los que son omitidos*. Ello es posible no sólo en referencia al recorte del contenido disciplinar que los profesores consideran relevantes, sino también con respecto al dominio de determinado tipo de habilidades, actitudes, competencias y también al tipo de demanda cognitiva involucrada - reproducción de información, aplicación de procedimientos, indagación y problematización, transferencia y resolución de problemas, entre otros- (Biggs 1999, Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

Tal toma de consciencia implica revisar las concepciones de los docentes que se constituyen como marcos referenciales epistémicos y didácticos que orientan sus interpretaciones y juicios respecto de los aprendizajes de sus alumnos a la hora de evaluar. Coincidimos con Gimeno Sacristán (1994) que aquello que es considerado como éxito o fracaso en el desempeño académico depende en gran medida, de cómo se comprende y se aprecia el proceso y los resultados del aprendizaje. De allí que en el proyecto en que se enmarca el presente trabajo¹, además de indagar las prácticas de evaluación, estemos interesados con el mismo énfasis en las concepciones que sustentan los docentes.

Los análisis de las concepciones docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación ampliamente estudiados en un marco general, se abordarán aquí con el propósito de delinear particularidades del campo del conocimiento de la enseñanza de la Contabilidad y de acuerdo a los requerimientos formativos de esta disciplina. Se observará además, si son tenidos en cuenta y de qué modo por los docentes al plantear los objetivos de evaluación según sus concepciones acerca de qué es importante para ser tenido en cuenta en el proceso formativo. Si bien se encuentran algunas

¹ Evaluación en Ciencias Económicas: Prácticas y Concepciones de los Docentes. Un Modelo para las Buenas Prácticas. Acreditado ante y financiado por la Universidad Nacional de La Plata para el período 1-1-2014 al 31-12-2015.

propuestas en esta línea que dan cuenta de la identificación de competencias y su posibles evaluaciones (Cepeda, J.M., 2004) o innovaciones de enseñanza y evaluación en el área (Castañeda Martínez & López de Llergo, 2008), son de índole propositiva unidas a perspectivas teóricas definidas, que no recuperan, tal como es el objetivo de este trabajo, las concepciones de los docentes provenientes desde su propia voz para dar cuenta de cuestiones centrales que consideran o no, a la hora de pensar la enseñanza y la evaluación de la Contabilidad. Esperamos abrir un espacio desde el pensamiento de los mismos docentes para la identificación de los modos particulares que se pueden construir para *el desarrollo de una didáctica específica de este campo disciplinar*.

La evaluación tiene presencia y relevancia en el proceso educativo con un peso importante tanto en la labor docente como en las actividades de los alumnos, implicando tanto los aspectos propios de la situación didáctica y el “servicio” que a ella presta como también las consecuencias personales e institucionales que de esta práctica se derivan. Por ello podemos decir que se ha de estudiar “una práctica profesional no sencilla” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995), compleja y como tal multidimensional a la que se la puede abordar desde variados aspectos y que puede presentar una gran variedad de estilos, de acuerdo a los diversos condicionamientos, entre los cuales destacaremos las concepciones que tienen los docentes.

En la enseñanza universitaria donde en su gran mayoría los profesores no realizan trayectorias formales de formación docente, sino que van construyendo principalmente su conocimiento para la enseñanza a través de las propias prácticas en el marco de las acciones cotidianas, podemos decir que ellas están mediadas por las concepciones y supuestos que poseen acerca de los procesos de enseñar y aprender en el contexto particular donde desarrollan su actividad. Consideramos entonces que los docentes, sujetos activos de su práctica, toman gran cantidad de decisiones sobre la base de esas significaciones, esas teorías y creencias que poseen de modo implícito, y que hacen explícitas en sus acciones y opciones pedagógico – didácticas (Clark y Peterson, 1997).

Una de las modalidades para rescatar como piensan los docentes y los conocimientos que fundamentan sus actuaciones es a través de la narrativa de las propias experiencias evitando “contaminar” con teorías externas el conocimiento práctico que pueden enmascarar en las propias abstracciones un conocimiento que es generalmente ignorado (Fernstenmacher, 1989). Los relatos y narrativas que nos proveen el saber pedagógico práctico de los docentes, favorecen la indagación sobre la enseñanza por ser el “paisaje” donde habitamos los profesores y los investigadores y todos los profesionales que trabajan con gente (Schön, 1998), incluyendo las diferentes dimensiones en el marco del saber pedagógico: experiencia práctica, interpretación, reflexión y transformación (Gudmundsdottir, 2005). El propósito de incluir este tipo de relevamiento nos permite además realizar con los docentes el ejercicio de descubrir en su propio relato las formas de acción y las propias creencias que subyacen, a la vez que descubran por sí mismos los logros y las realizaciones que muchas veces llevan adelante sin reconocer, “como el hombre que descubrió que había hablado en prosa durante toda su vida, esos docentes posiblemente reaccionarían con sorpresa e incredulidad.” (Jackson, 2002).

MÉTODO

Este trabajo comenta un estudio exploratorio y se enmarca dentro de una metodología esencialmente cualitativa que se complementa e integra con datos de tipo cuantitativo.

Población de Trabajo e Informantes Clave

Para este trabajo el recorte realizado del trabajo de campo han sido las 81 encuestas respondidas en forma completa por profesores adjuntos y ayudantes de las cátedras de Contabilidad (I a IX) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP) sobre un total de 144 encuestas y sobre 22 entrevistas a los profesores titulares y jefes de auxiliares docentes (JAD) de las mismas cátedras mencionadas.

Se trabajó con la cantidad total de docentes de las cátedras mencionadas correspondiente a la composición de la planta docente a Septiembre de 2014.

La encuesta se encontró disponible desde el 29 de Mayo hasta el 3 de Agosto de 2015, realizada con el programa Lime Survey por mail) y las entrevistas presenciales se concluyeron en agosto de 2015.

Instrumentos de Recolección de Datos

De los instrumentos mencionados, para el presente análisis se tuvo en cuenta de la encuesta las preguntas 4, 5, 6, 9, 10 y 15 y de la entrevista semi-estructurada los ítems 1 y 3. En ambos instrumentos las cuestiones abordadas en los puntos señalados son los referidos a concepciones acerca del aprendizaje y de la evaluación. A continuación se explicitan las preguntas seleccionadas:

Preguntas semi-estructuradas de entrevista:

1. ¿Qué es el aprendizaje para Ud.?
3. ¿Qué es la Evaluación de los aprendizajes para Ud.?

Preguntas abiertas de la encuesta:

9. *Enuncie al menos tres aspectos que considera clave para evaluar en referencia a los contenidos de la materia que Ud. dicta.*

10. *¿De qué manera cree que se pueden evaluar mejor los aspectos enunciados en la pregunta anterior?*

15. *Indique en este apartado toda consideración o aclaración que desee realizar sobre las respuestas dadas o cualquier otro aspecto que le parezca necesario señalar sobre la evaluación tal como la concibe y realiza en sus prácticas cotidianas.*

Preguntas cerradas de la encuesta:

4. *Elija la opción con la que Ud. definiría Evaluación*

- Constatar que los alumnos hayan incorporado la información proporcionada por el docente
- Valoración del desarrollo alcanzado por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje
- Comprobación a través de los exámenes de los aprendizajes realizados por los alumnos

5. *Cómo prioriza Ud. las siguientes finalidades de la Evaluación? Brinde un orden de prioridad de 1 a 4 siendo 1 la más importante y 4 aquella a la que le otorga menor importancia.*

- Relevamiento de información del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Aprobación de la materia
- Valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados
- Valorar el desarrollo de competencias y habilidades

6. *Si tuviera una sola instancia para evaluar a sus estudiantes ¿cuál de las siguientes alternativas elegiría? ¿Por qué?*

- Al comienzo
- Durante la cursada
- Al final

El tratamiento de estos datos fue realizado a través de la categorización de las respuestas a partir de la identificación de algunas constantes que aparecían en las mismas, a la luz de las cuales nos propusimos iniciar un análisis interpretativo, incluyendo los datos de índole cuantitativa obtenidos de las respuestas a las preguntas cerradas con opciones.

Las categorías elaboradas para el análisis no fueron delineadas a partir del marco teórico, sino que se identificaron a partir de las propias respuestas de los docentes de modo inductivo al estilo de los llamados códigos “in vivo”. Además se consideran las expresiones de modo completo de los docentes, no excluyendo una dimensión de su respuesta por hallarse “nombrada” en otra expresión similar (competencias y habilidades; conocimiento conceptual y habilidades, por ejemplo)

Con respecto al *aprendizaje* los códigos a partir de los cuales se conformaron las categorías emergentes fueron:

- Como adquisición por parte de los alumnos
- Como consecuencia de la enseñanza
- Como relación entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje

En referencia a la conceptualización de *evaluación* se identificaron:

- Centrada en la medición de las adquisiciones de los estudiantes
- Medición del cumplimiento de los objetivos propuestos
- Como proceso continuo en la enseñanza y el aprendizaje
- Como una parte de la enseñanza y aprendizaje.

Acerca de las *instancias o momentos de evaluación* se identifican:

- Evaluación formativa, durante el proceso.
- Sumativa.
- Diagnóstica

En referencia al objetivo de la evaluación

- Para la promoción y/o acreditación
- Para saber lo que saben los estudiantes.
- Para saber sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En referencia al objeto de la evaluación se organizaron teniendo en cuenta la identificación del objeto, las dimensiones que se consideraban a la hora de evaluar incluyen en algunos casos, dos aspectos en conjunto, y en otro solo una dimensión:

- Contenidos Conceptuales.
- Conceptos y habilidades.
- Habilidades
- Resolución de problemas y habilidades.

Sobre la base de las categorías antes expuestas, se realizó el análisis de datos que se presenta a continuación.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Análisis del contenido de las respuestas a preguntas semi-estructuradas de la entrevista y de las preguntas con respuestas abiertas de la encuesta

Recordemos que los respondientes de las entrevistas fueron 11 profesores titulares y 11 jefes de auxiliares docentes pertenecientes a la totalidad de las asignaturas bajo análisis. De los primeros, 6 manifiestan tener formación pedagógica, mientras que de los JAD esa cantidad asciende a 7. Estos informantes, dentro de la estructura organizativa de la facultad, son las personas que participan de su cultura, y sobre todo definen en cada cátedra, la forma, contenido y momento de las evaluaciones tanto a nivel de ejercitación práctica como a nivel teórico, siempre dentro del marco de la reglamentación vigente. En el caso de las encuestas fueron respondidas por los Profesores Adjuntos y Ayudantes de los cuales podemos observar acerca de su formación pedagógica que del total de docentes, 50 dan cuenta de algún tipo de formación pedagógica y 30 no refieren haberla tenido, siendo en un 90% los ayudantes quienes no poseen este tipo de experiencia formativa.

Se observa de modo preponderante la consideración del aprendizaje como la adquisición por parte del estudiante y como consecuencia de la enseñanza, los aspectos relacionales de ambos procesos, siguiendo a Ferntesmacher como una relación ontológica dado que la enseñanza tiene su razón de ser en el aprendizaje, pero no una relación de índole causal fue enunciada por dos entrevistados. En el caso de *la evaluación prevalece la lógica de medición de lo logrado por los estudiantes y de los objetivos propuestos y en menor medida como un proceso continuo*. Esta visión se ve reforzada en el análisis de las respuestas frente a la elección en las encuestas de un momento privilegiado para la evaluación, donde se elige en tal caso momentos finales, *instancias sumativas* por sobre las instancias formativas que se llevarían adelante de modo continuo a lo largo de todo el proceso. Asimismo, consistente con las matrices en referencia al aprendizaje, al objeto de la evaluación y a los momentos de evaluar, el objetivo mayoritario señalado por los docentes se refiere a *conocer acerca de lo que han aprendido*, lo que saben los estudiantes, para la promoción y acreditación, vista como una consecuencia de lo anterior y minoritariamente como una fuente de información para el mejoramiento de las experiencias de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza.

Aunque los docentes se encuentran mayoritariamente centrados en el estudiante y sus aprendizajes, siguen preocupados en la adquisición de lo brindado en la enseñanza en cuanto a contenidos, de modo que *la identificación de dominios complejos requeridos por los contenidos disciplinares específicos no aparecen* y entonces la sola mención del recuerdo y comprensión conceptual al ser un requerimiento cognitivo básico, lo encontramos vinculado a todos los contenidos sean éstos del tipo que sean. La mayoría de los profesores aluden a conceptos genéricos tales como: comprensión de conceptos, vinculación de los distintos temas con un eje central, utilización de lenguaje de la disciplina, razonamiento teórico para aplicar a la práctica, comprensión de la información que se le brinda en los enunciados de las evaluaciones, etc. Los auxiliares docentes, mencionan similares respuestas genéricas a las de los profesores agregando, el desarrollo de competencias y habilidades que le permitan la resolución de situaciones prácticas, la justificación de las decisiones tomadas, la elaboración de conclusiones y aplicación de criterios que dejen traslucir la correcta asimilación de los conceptos correspondientes, habilidades adquiridas, etc.

Los Profesores en referencia a los contenidos de la materia que dictan mencionan entre otros: principios generales, criterios contables, concepto de patrimonio, variaciones del mismo, principio de devengado, preparación de la información para exponer, habilidad (dominio) del manejo de la técnica de registración, etc.; además incluyen interpretación de la información contable procesada y controlada, conocimiento de normativa legal y profesional, precisión en expresión escrita, presupuesto, elaboración de estados contables, el método de auditoría, responsabilidad del profesional, modelos contables, valuación de activos y pasivos, moneda homogénea, entre otros. Los primeros están referidos en especial a la asignatura Contabilidad I dado que al tener 3 cátedras

paralelas, proporcionalmente pertenecen a ella la mayoría de los respondientes. Los siguientes corresponden a las otras Contabilidades (II a IX).

Los Ayudantes en relación a los contenidos de la materia enuncian; la presentación de informes con las conclusiones elaboradas a partir de una problemática presentada que incluya el marco conceptual, investigaciones y análisis realizados, resolución de casos, aplicación de procedimientos, naturaleza de las cuentas debitar y acreditar, apropiación de ingresos y gastos, registración en el libro diario, exposición, conocimiento del sistema de partida doble, concepto de Activo, etc. En general en sus respuestas hacen énfasis en los aspectos a su cargo, como son la capacidad de resolución de trabajos prácticos.

Entre la continuidad con una formación general propia de un estudiante universitario y la disrupción que implica la necesidad de formación específica para el ámbito profesional y académico para el que se lo prepara, se van tejiendo las prácticas educativas de nuestros docentes. En esta tensión parece ir “ganando” en lo que hace a la reflexión de los contenidos de la enseñanza, *el enfoque de habilidades generales*, con una concepción basada no sólo en ese nivel de generalidad sino también el grado de implicación en la tarea que se le propone y se espera de los estudiantes. En general, aquellas de orden inferior son las más enunciadas: conocer, comprender, describir y de nivel medio: relacionar, con menor influencia aquellas referidas a un mayor grado de implicación y compromiso en la tarea para un aprendizaje profundo (Biggs, 1999), desde la aplicación a la posibilidad de teorización sobre un aprendizaje basado en problemas.

Así aparecen objetivos de aprendizaje y de evaluación ligados a los desempeños básicos y generales que pueden requerirse a un estudiante en cualquier otra disciplina. Son pocas las referencias específicas a los aprendizajes propios del área que sería importante identificar para ser evaluados, porque son habilidades cognitivas y prácticas específicas del campo. Aun así hemos podido recoger algunas interesantes indicaciones de algunos docentes que nos empiezan a dar algunas pistas acerca de aspectos particulares que requiere el dominio de la disciplina, según lo que ellos conciben a partir de sus concepciones del aprendizaje de la Contabilidad y que debería ser prioritariamente tenido en cuenta a la hora de evaluar. Estas concepciones fueron obtenidas de las entrevistas y de las respuestas a las preguntas 9 y 10 de la encuesta que son del tipo abierto:

“Esta materia tiene más de *gestión, de la empresa*, del hacer, de la tarea.”

“*Casos de la realidad*, por ejemplo costo conjunto, una empresa con características de *producción conjunta*.”

“...tarea de análisis que vayan demostrando una habilidad para aplicar *diferentes herramientas* que han visto, *distintas fuentes de la información a una situación nueva*.”

“...los propósitos de la enseñanza en la auditoría deben corresponder a un profesional que tenga unos fuertes conocimientos de su disciplina *desde la norma y la regulación*, pero también que reflexione sobre y para ella, es decir un profesional pensando en el hacer y al mismo tiempo reflexionando sobre su saber.”

“*Naturaleza de las cuentas debitar y acreditar* (en forma correcta, en especial cuentas de resultado); activo: Valor de incorporación, apropiación de Ingresos y Gastos (ej. concepto de patrimonio, variaciones del mismo y devengado.)”

“Habilidad para relacionar conceptos y *relaciones causa-efecto* Conocimientos técnicos específicos habilidad para *relacionar variables exógenas y su efecto en la contabilidad*.”

“...*categorización de los elementos patrimoniales*. Habilidad (dominio) del manejo de la técnica de registración- básica- *interpretación de la información contable procesada y controlada - básica*.”

“Serían: Presupuesto integral - elaboración de estados contables proyectados - temas a tener en cuenta para *preparar información de gestión*.”

“La materia que dicto brinda contenidos básicos y fundamentos de la disciplina contable, por ende en cuanto a aspectos clave: 1) el por qué, el cómo y el para qué de la disciplina contable; 2) su utilidad; y 3) aplicaciones prácticas concretas en las organizaciones económicas.”

“...la comprensión del método de auditoría, el conocimiento de las normas contables, la capacidad para documentar el proceso.”

“Si comprende el “método” de auditoría Si comprende la responsabilidad que involucra. Si comprende la actuación ética profesional...”

“Conocer, entender y, eventualmente, criticar posiciones doctrinarias generales y/o normativas, sobre: Modelos Contables Moneda Homogénea, Valuación de activos y pasivos.”

“Visualizar lo institucional/jurídico legal del o los entes elegidos; analizar los temas presupuestarios/económico financiero en general y en particular; análisis de oferta/demanda social; aprobación del presupuesto/ejecución/evaluación y control; sistema de información contable ideal para reflejar la gestión y comparación con el vigente; debilidades y fortalezas; cumplimiento de los objetivos del ente desde la visión del bien común; cumplimiento de las normas vigentes en materia de información económico financiera física; calidad de la misa; acceso a la información; transparencia; medición de niveles de corrupción, intervinientes necesarios; calidad de la justicia (procesos, juzgamiento y cumplimiento de penas).”

Si observamos las citadas expresiones de los docentes, podemos ir identificando algunos aspectos básicos comunes señalados como foco de la evaluación y que por lo tanto en miras de iniciar una línea de trabajo en el marco de una didáctica específica, se pueden pensar en que se promuevan de modo transversal en la enseñanza:

El uso de datos, saber identificarlos, organizarlos, procesarlos a través de categorizaciones que permiten su interpretación, a fin de obtener información más elaborada.

El uso de esos datos e información dentro de un marco legal y técnico como así también con una cierta metodología propia.

La capacidad de elaborar conclusiones y nuevas informaciones a la luz de lo recogido e interpretado a partir de relaciones que se puedan establecer y de la comprensión de las variables en juego.

Poder evaluar retrospectiva o prospectivamente los eventos que dan lugar a una determinada situación económico-financiera de una organización/empresa y sus variaciones.

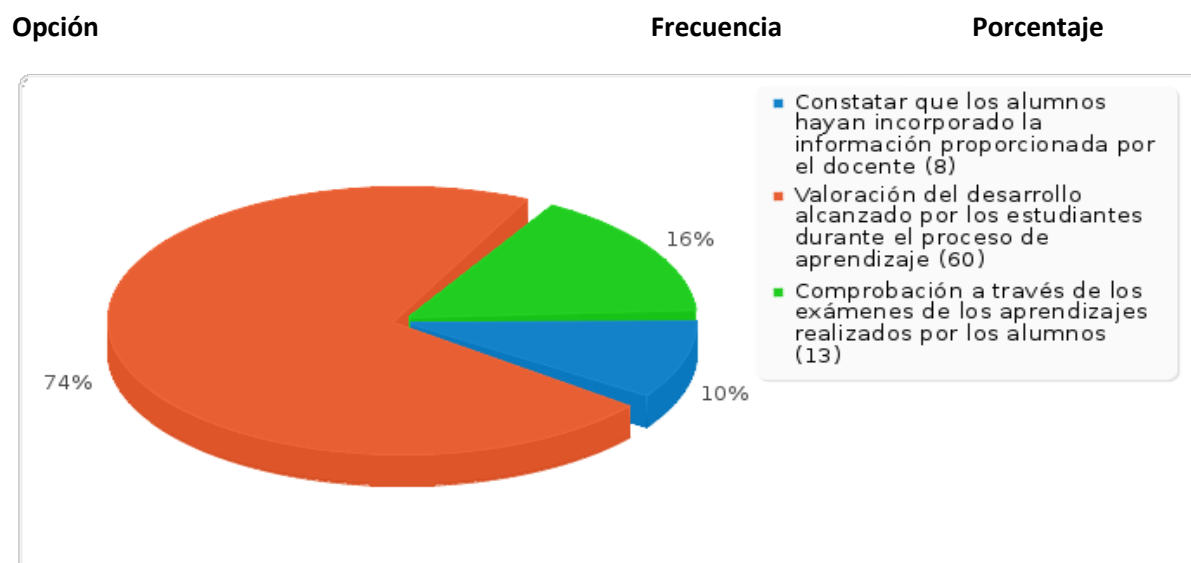
Análisis de las respuestas a preguntas de opciones cerradas de la encuesta

Las siguientes cuestiones analizadas pertenecen a la encuesta que fue aplicada a profesores adjuntos y ayudantes que ya han sido indicadas con anterioridad.

4. Elija la opción con la que Ud. definiría Evaluación:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Constatar que los alumnos hayan incorporado la información proporcionada por el docente (A1)	8	9.88%
Valoración del desarrollo alcanzado por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (A2)	60	74.07%
Comprobación a través de los exámenes de los aprendizajes realizados por los alumnos (A3)	13	16.05%

4. Elija la opción con la que Ud. definiría Evaluación:



5. ¿Cómo prioriza Ud. las siguientes finalidades de la Evaluación? Brinde un orden de prioridad de 1 a 4 siendo 1 la más importante y 4 aquella a la que le otorga menor importancia.

Orden en función a la cantidad de personas que seleccionaron la alternativa como primera opción o la más importante:

Pregunta	Opción
Valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados (A3)	1ª
Valorar el desarrollo de competencias y habilidades (A4)	2ª
Relevamiento de información del proceso de enseñanza y aprendizaje (A1)	3ª
Aprobación de la materia (A2)	4ª

6. Si tuviera una sola instancia para evaluar a sus estudiantes ¿cuál de las siguientes alternativas elegiría? -¿Por qué? -²

Opción	Cuenta	Porcentaje
Al comienzo (A1)	1	1.23%
Durante la cursada (A2)	26	32.10%
Al final (A3)	53	65.43%

² La respuesta a porque elegiría una determinada instancia se analizó en el apartado de respuestas abiertas.

Las tres cuartas partes definen a la Evaluación como la valoración del desarrollo alcanzado por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Consistente con ello la finalidad prioritaria elegida fue valorar el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos desarrollados seguida por la de valorar el desarrollo de competencias y habilidades. Vinculada a la concepción del aprendizaje previamente analizada en el apartado anterior, podemos reunir ambas ideas y observar que: evaluar es fundamentalmente valorar el aprendizaje de los estudiantes, al que definen prioritariamente como la adquisición de contenidos, seguido de la adquisición de competencias y habilidades; que éstas, en mayor medida, son puestas en juego a partir de la “aplicación” del modelo procedimental propuesto, para luego y en menor medida, ser requeridas en relación a nuevos contextos, basado en casos, problemas, entre otras actividades propuestas.

Paralelamente, dos tercios de los profesores encuestados prefieren evaluar al final de la cursada si esta fuera la única posibilidad de evaluación. Al explicitar por qué, fundamentalmente indican que así tendrían posibilidad de conocer la situación de los estudiantes en la totalidad del proceso. Esta idea da cuenta de la identificación de una evaluación formativa o de proceso con las evaluaciones parciales, que en realidad constituyen una evaluación sumativa de un trayecto parcial de la asignatura. La evaluación formativa debidamente aplicada, da cuenta también de todas las adquisiciones de los estudiantes (siendo éste el objeto de evaluación señalado por los docentes), pero con formatos diferentes que recogen en un punto temporal determinado un muestreo de las adquisiciones de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones principales que emergen del análisis e integración de datos realizados hasta la fecha, podemos mencionar:

- Que a pesar de la evolución observada con respecto a la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, subsisten algunas prácticas de índole tradicional que no incluyen una reflexión sobre el tipo de competencias que se promueven, siendo las mismas primordialmente de baja complejidad, tales como la comprensión y el recuerdo de información. Se evalúan primordialmente: temas, conocimiento, asimilación conceptual, interpretación de conocimientos, estructura de conocimiento, contenidos conceptuales, etc. Una minoría señaló solución de problemas y aplicación de lo enseñado.
- Se observa además que muchos docentes confunden en sus respuestas cuando se les pregunta por el aprendizaje con el fenómeno de la transmisión de conocimientos que es propio de la enseñanza. Conciben un mismo proceso de transmitir – recibir – adquirir – aplicar .
- Que la gran mayoría de los docentes hace referencia a la evaluación sumativa, realizada al final del proceso con la finalidad de promover un curso o materia.
- Consideran al aprendizaje como adquisición de conocimientos y como consecuencia de la enseñanza y en ambas posturas se apunta al chequeo a través de la evaluación al final de los períodos. En general la evaluación es concebida como forma de identificar la adquisición o el cumplimiento de los objetivos establecidos en la enseñanza, acordando los entrevistados en su

mayoría la necesidad de que la evaluación dé cuenta de la apropiación de los “conceptos” por parte de los estudiantes, siendo éste uno de los objetivos principales de la práctica evaluativa.

- Se observa un rango muy poco variable de “visiones” en cuanto al aprendizaje y al rol de la evaluación: muy homogéneo si tenemos en cuenta el segmento de docentes a cargo de la teoría y con más amplitud, si consideramos los aportes de los jefes de trabajos prácticos y los ayudantes.

Es interesante considerar las narrativas de los docentes de frente a cuestiones en las que se encuentran involucrados cotidianamente y que enfrentan con concepciones implícitas, que al hacerlas explícitas, dan cuenta de ciertos límites en la reflexión acerca de las preguntas ¿Qué es aprender? ¿Qué es evaluar? ¿Qué evalúo? ¿Mi enseñanza?, ¿Mis objetivos o el aprendizaje del alumno? Asimismo, junto a los límites que nos indican las concepciones que enmarcan las prácticas, también nos permite el explicitarlas comenzar a identificar algunas líneas que van delimitando lo propio de la disciplina. Ello permite pensar en las posibilidades de expansión para una didáctica específica, surgida de las palabras y reflexiones de los propios docentes puestos a dar cuenta de sus ideas sobre estos procesos (Schön, 1998). Comenzar por delinear aquellas competencias que den lugar a la implicación de los estudiantes en tareas que requieran procesos de orden superior, tales como relacionar, generar soluciones para la resolución de problemas, hipotetizar, especular diversas posibilidades de acción, que se encuentren en el centro de los requerimientos propios del pensar y hacer en Contabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Biddle, Bruce J. Good, Thomas L. - Goodson, Ivor (2000) *La enseñanza y los profesores. Vol.2 La enseñanza y sus contextos*. Buenos Aires - Barcelona: Paidós.

Biggs, John (1999) *What the student does: teaching for enhanced learning*. En: Higher Education Research and development, 18: 1, 57-75.

Castañeda Martínez, R. & López Llergo, L. (2008) *¿Cómo evaluar el aprendizaje mientras se aprende a aprender en Ciencias de la Administración?* En: Memorias del XXIV Simposio Internacional de computación en la educación, México, <http://www.somece.org.mx/simposio/memorias/html/contenidotitulo.html>

Camilloni A. (1998) *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En: Camilloni A. y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, Susana (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En: Camilloni, A. y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Cepeda, J. M. (2004) *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 34/4 versión digital: <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF>

Clark, C.M. y Peterson, P. (1997) *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: Wittrock, M. *La Investigación de la enseñanza*, T. III. Madrid: Paidós.

Cols Estela (2011) *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Fenstermacher, Gary D. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la Enseñanza I*. Buenos Aires – Barcelona: Paidós.

García Carlos Marcelo (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Gardner, Don E. (1977) *Five Evaluation Frameworks: Implications for Decision Making in Higher Education*. En: The Journal of Higher Education, Vol. 48, No. 5, pp. 571-593.

Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gudmundsdottir, S. (2005) *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: McEwan H. y Egan K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jackson P. W. (1998) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

Jackson Philip W. (2002) *Practica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Martin-Kniep, Giselle O. (2007) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Montero Lourdes (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pipkin, Mabel (2010) *Modos de enseñar, aprender e investigar en la Universidad*. Entre Ríos: Fundación La hendija.

Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata

Rué, Joan (2007) *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

Schön Donald A. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Stenhouse, L. (1985). *El profesor como tema de investigación y desarrollo*. En: Revista de Educación, 277, 43-53.

Wilson, M. & Scalise, K (2006). *Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System*. En: Higher Education, 52: 635–663.

Woods, Peter (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires: Paidós.